

EDUCACIÓN FÍSICA Y PENSAMIENTO TEÓRICO:
una relación posible y necesaria

EDUCAÇÃO FÍSICA E PENSAMENTO TEÓRICO:
uma relação possível e necessária

PHYSICAL EDUCATION AND THEORETICAL THINKING:
a possible and necessary relationship

Bruno Beloli Milioli¹
Vidalcir ortigara²

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de enseñanza que creemos efectivamente eleva el pensamiento de los alumnos a una condición de pensamiento teórico, la enseñanza desarrollante. La propuesta tiene como punto de partida lo esencial-general de los objetos de estudio. Siendo así, nos preguntamos por lo esencial-general de la Educación Física. Consideramos con mayor proximidad de lo real las actividades de la cultura corporal que se expresan en las relaciones esenciales – creación de una imagen artística corporal, control de la acción corporal del otro y dominio de la propia acción corporal.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza desarrollante, Esencial-general, Educación Física

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a proposição de ensino que acreditamos efetivamente elevar o pensamento dos alunos a uma condição de pensamento teórico, o ensino desenvolvimental. A proposta tem como ponto de partida o essencial-geral dos objetos de estudo. Sendo assim, nos perguntamos pelo essencial-geral da Educação Física. Consideramos com maior proximidade do real as atividades da cultura corporal que se expressam nas relações essenciais – criação de uma imagem artística corporal, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino desenvolvimental, Essencial-geral, Educação Física

ABSTRACT

The object of this work is to present the teaching proposition that we believe effectively to raise the students` thinking in a theoretical condition thinking, the developmental teaching. The proposal has as the starting point the general-essential of the education objects. We therefore ask ourselves about the general- essential of the Physical Education. We consider closer to the real the activities of the bodily culture which are expressed in essential relations – criation of a bodily artistic image, the controlling of others bodily action and the mastery of ones own bodily action.

KEYWORDS: Developmental teaching; General-essential; Phisical Education.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

² Licenciado em Educação Física e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno propio de los seres humanos. El género humano se constituye concomitantemente en la interacción sociedad y naturaleza, o sea, en la unidad de las dos dimensiones, que ocurre a través de la actividad mediada por las acciones humanas. Podemos considerar que “el trabajo es el fundamento del ser social porque transforma la naturaleza en la base material indispensable al mundo de los hombres. Él posibilita que, al transformarla naturaleza, los hombres también se transformen.” (LESSA; TONET, 2008, p. 26). Por medio del trabajo se producen riquezas materiales e inmateriales. Esa actividad vital sirve de modelo para analizarla educación (LUKÁCS, 2013). La formación de la personalidad, incluyendo el desarrollo moral y mental, articulada con ideas, conceptos, valores, símbolos, hábitos, actitudes, habilidades – elementos que la forman –, nos permite comprenderla Educación como algo que articula el exterior e interior del ser humano (DAVIDOV, 1999a; RUBINSTEIN, 1977; LEONTIEV, 1959).

Esa característica se refleja en el carácter multifacético del ser humano, considerando que tales elementos “[...] pueden ser identificados como formas de representación simbólica de realidades vividas por el hombre, históricamente creadas y culturalmente desarrolladas.” (SOARES et al., 1992, p. 38). La educación solo existe como producto de la actividad humana. Estando tal actividad en el conjunto de la sociabilidad vigente, ella ocurre en el conflicto de las clases sociales en lucha, las cuales disputan intereses, muchas veces antagónicos. En ese conflicto, la burguesía proporciona a la clase proletaria las mínimas condiciones para que el trabajador adquiera conocimiento, o sea, para producir, los trabajadores no pueden ser alejados de forma absoluta del conocimiento históricamente producido. Es preciso que tengan acceso mínimo al saber (SAVIANI, 2008).

La pedagogía tradicional cumple tal finalidad cuando emplea una concepción naturalista en la teoría y en la práctica, principalmente por la centralidad o el predominio de los conocimientos empíricos. Eso provoca desigualdades entre los alumnos, generando ritmos desfavorables de aprendizaje y, al mismo tiempo, degenerando el proceso de asimilación de conocimientos. GALPERIN, ZAPORÓZHETS, ELKONIN, 1987; SAVIANI, 2008). En eso se fundamenta el elemento pedagógico que refuerza la desigualdad social. De ese modo, por los aspectos supra citados, consideramos a la escuela actual – a pesar de imprescindible – insuficiente para accionar los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los educandos.

Con la necesidad de avanzar para una sociedad que supere las contradicciones inminentes de la lucha de clases, la exploración del hombre por el hombre, los medios privados de producción, argumentamos con las funciones que deben ser cumplidas por la educación escolar y, consecuentemente, por la Educación Física, vislumbrando mediante bases metodológicas superar los principios de la escuela tradicional, por medio del desarrollo intelectual de los alumnos.

Encontramos esa perspectiva en Davidov³ (1982, 1988, 1999a, 1999b). A partir de los estudios de la actividad humana y de experimento pedagógico realizado en escuelas rusas, el autor nos presenta una propuesta de organización de la

³El nombre de Davidov es escrito de diversas maneras en la literatura. Optamos por utilizar la forma Davidov. Cuando nos refiramos a la citación utilizaremos el formato original de cada obra.

enseñanza cuyo foco es “enseñar a los alumnos a *pensar*, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémosla ‘*desarrollante*’)” (DAVÍDOV, 1988, p. 3 – itálicos del autor).

Según Longarezzi y Puentes (2013, p. 16-17), cuando optamos por esa enseñanza

que promueve el desarrollo en el sentido pleno de la palabra, o sea, en la enseñanza desarrollante, vamos al encuentro de una psicología que entiende que no hay desarrollo sin enseñanza, sin formación humana – sin el intencionalmente organizado tránsito del patrimonio cultural de la humanidad de generación en generación. Se trata de una educación dirigida al desarrollo pleno del hombre y a la formación de un “nuevo hombre”, no en términos genético-moleculares, y sí sociales, económicos, históricos y culturales.

De acuerdo con Libâneo y Freitas (2013, p.315), Davídov esperaba que la escuela, intrínsecamente al desarrollo del nuevo hombre, “enseñase a los alumnos a orientarse con autonomía en la información científica y en cualquier otra esfera de conocimientos, o sea, que los enseñase a pensar dialécticamente mediante una enseñanza que impulsase el desarrollo mental.” Davídov (1988, p. 243) expone que

la idea fundamental de esta teoría [enseñanza desarrollante] [...], es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ellas se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientada a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad.

Siguiendo el análisis de Davídov (1988) cuando se refiere a la enseñanza de artes plásticas, Nascimento (2014) apunta que el contenido fundamental de la enseñanza de la educación física es la asimilación, por los niños, del procedimiento general de percepción adecuada y creación de las formas de acciones corporales (NASCIMENTO, 2014). Longarezzi y Puentes (2013, p.10) señalan que en esa perspectiva la tarea social de la escuela no es solamente dictar la selección de conocimientos y habilidades utilitario-empíricos, y sí desarrollar el pensamiento teórico en los educandos. O sea, “la función de la escuela es desarrollar en el alumno las funciones mentales superiores que lo tornan más humano teniendo como foco el pensamiento teórico, por la vía de la apropiación de los conceptos científicos y de las acciones mentales”.

Bajo ese punto de vista, la organización de la enseñanza asume importancia al distinguir los conocimientos empíricos de los teóricos en vista del desarrollo intelectual de los alumnos. En ese sentido, Davídov (1988, p. 6 – itálicos del autor) resalta la importancia del pensamiento teórico.

La esencia del pensamiento teórico consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su *origen y desarrollo*. Cuando los escolares estudian las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista de este enfoque, comienzan a pensar teóricamente.

El autor ruso señala como central el enfoque de lo esencial-general del conocimiento de los objetos de cada disciplina específica. Esa es base de la

elaboración de una actividad de enseñanza que lleve a los alumnos a entrar en actividad de estudio. El problema que se presenta para nosotros, al tematizar la enseñanza de Educación Física, es, cuál es su esencial-general.

Referente al objeto de estudio de la Educación Física señalamos dos proposiciones de enseñanza que ganaron mayor repercusión en los debates académicos del área en Brasil: a) la proposición Crítico-Emancipadora, expresada en las obras *Educação Física: ensino e mudança* (KUNZ, 1991) y *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 1994), que entiende como especificidad de la Educación Física el *movimiento* del cuerpo humano como contenido relevante para la práctica pedagógica y objetivaciones culturales; b) la concepción Crítico-Superadora, expresada en la obra *Metodologia de Ensino da Educação Física*, elaborada por Soares et al. (1992), que comprende al ser humano como productor de cultura por medio de la apropiación de los sentidos y significados referentes al ambiente y a la convivencia de las personas a su alrededor, o sea, toma la **cultura corporal** como objeto de estudio de la Educación Física.

Adoptamos como metodología, específicamente para esa producción, la investigación bibliográfica, ya que, de acuerdo con Boccato (2006, p. 266), trae “subsídios para el conocimiento sobre lo que fue investigado, como y bajo que enfoque y/o perspectivas fue tratado el asunto presentado en la literatura científica”. Para Demo (2006, p. 21), el estudio teórico “es indispensable, como formulación de cuadros explicativos de referencia, perfeccionamiento conceptual, dominio de alternativas explicativas en la historia de la ciencia, capacidad de creación discursiva y analítica”.

Buscamos, de esta forma, exponer primeramente el debate de las dos concepciones didáctico-pedagógicas – Crítico-Emancipadora (KUNZ, 1991; 1994) y Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) – y algunas relaciones intrínsecas a la teoría de la actividad. Consideramos necesario presentar, en secuencia, la comprensión de pensamiento teórico en Davidov, para la cual recurrimos a las siguientes literaturas: Davídov (1988), Davýdov (1982), Davydov (1999b) y Libâneo; Freitas (2013).

Sobre lo esencial-general de la Educación Física, encontramos en Nascimento (2014) una primera aproximación al tema que nos parece bastante coherente con las orientaciones davidovianas de la enseñanza desarrollante. La autora nos presenta algunas cuestiones consonantes a tal enseñanza, en síntesis, de los conocimientos de las diferentes manifestaciones de la cultura corporal, o sea, las relaciones esenciales-generales de la cultura corporal, que compondrían el contenido de la Educación Física escolar articulado con el desarrollo del pensamiento teórico, conforme describiremos a seguir.

El objeto de estudio de la Educación Física

Para explicitar las comprensiones del objeto de estudio de la Educación Física, primeramente trabajamos una discusión acerca de dos perspectivas teórico-metodológicas de enseñanza para la Educación Física brasilera. Nuestro análisis se refiere a las perspectivas Crítico-Emancipadora (KUNZ, 1991, 1994), que señala como su especificidad la cultura de movimiento, y la Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992), que establece como conocimiento de la Educación Física la cultura corporal. Resaltamos que cada término carga con sí propio diferentes marcos teóricos, filosóficos, políticos, ideológicos, proyectos de sociedad, concepciones de hombre, lectura de la realidad, entre otros.

Al fundamentar la propuesta Crítico-Emancipadora, Kunz (1994) afirma que el movimiento humano es el punto de partida, o sea, el movimiento es un fenómeno primordial de la vida. La Educación Física debe enfatizar la enseñanza acerca del movimiento humano, “‘movimiento propio’, descubierto en el significado existencial de actuar, en la propia espontaneidad. Se trata de la relación sujeto mundo y de las relaciones de seres humanos en las dimensiones espacio-temporales.” (ARAÚJO, DOMINGUES, KUNZ, SURDI, 2010, p.2). Pensar el movimiento humano como el objeto de estudio de la Educación Física puede llevar a entender que estudiamos el cuerpo o sus partes de forma dividida, separadamente. Así, los movimientos deben ser estudiados en la forma de moverse en el espacio.

De acuerdo con Trebels (2006, p. 40), moverse “es la forma de un actuar original del ser humano por medio del cual él se garantiza como ser en el mundo y en el cual – en este actuar – él mismo, como sujeto, y el mundo como su contra fase imaginaria, adquieren contornos visibles”. En esa concepción el movimiento humano es un relacionamiento entre hombre y mundo. Estar en el mundo, “ser-así-del-mundo” expresa condición de moverse en lo inmediato. Lo dialógico es el movimiento de interacción del sujeto auto centrado, singular, individual, que toma decisión de moverse en el espacio y en el tiempo, no como fruto de condiciones sociales históricas.

La desconexión de la realidad objetiva con relación a la concepción de “movimiento” expresa códigos, sentidos y significados con discrepancia a la actividad práctica del hombre, induciendo los sujetos a establecer relaciones históricas ultrapasadas por direcciones individualizadas.

La perspectiva Crítico-Superadora (Soares et al., 1992) tiene como base teórica el materialismo histórico-dialéctico en los matices de la Psicología Histórico-Cultural. Esa concepción cree que el desarrollo de la humanidad transcurre de cultura constituida históricamente a partir de actividades humano-genéricas (Soares et al., 1992). Tomar por objeto de la Educación Física la *cultura corporal* nos lleva a la necesidad de establecer algunos elementos básicos. El primero es la teoría de la actividad que, de acuerdo con Leontiev (1959, p. 301), tiene un papel significativo para la comprensión del proceso de constitución del género humano y de la cultura corporal como evolución histórica del hombre en sociedad. El autor resalta que el desarrollo de la humanidad es un proceso cultural.

El hombre no nace dotado de las adquisiciones históricas de la humanidad. Resultando estas del desarrollo de las generaciones humanas, no son incorporadas ni en él, ni en sus disposiciones naturales, pero sí en el mundo que lo rodea, en las grandes obras de la cultura humana. Solamente apropiándose de ellas en el transcurso de su vida él adquiere propiedades y facultades verdaderamente humanas. Este proceso lo coloca, por decir así, a los hombros de las generaciones anteriores y lo eleva mucho más alto del mundo animal.

Nascimento (2014, p. 25) confirma con Leontiev (1959) al explicitar que el desarrollo de la humanidad transcurre de cultura. Esa, por su vez, es apropiada por las condiciones objetivas y subjetivas, construida históricamente a partir de actividades humano-genéricas, lo que nos permite la comprensión de que la “*cultura corporal* se constituye en el propio objeto de estudio y de enseñanza de la Educación Física.” (NASCIMENTO, 2014, p. 25 – itálicos de la autora).

La relación entre hombre y mundo objetivo ocurre por la actividad. En esa perspectiva el psiquismo existe en forma doble, en actividad y consciencia que

forman una unidad dialéctica, pues las transformaciones que suceden en la consciencia, gobernadas por la actividad emprendida por el hombre, se manifiestan como imagen subjetiva del mundo objetivo (MARTINS, 2013).

De acuerdo con Leontiev (1959, p. 251-252), la consciencia es constituida socialmente instituyéndose en la relación inmediata con el objeto, fruto de la interrelación sujeto y objeto, o sea, el origen de los procesos psíquicos se sitúa en la articulación de actividad interna y externa. Esta ocurre mediante la actividad del hombre en el lugar que él ocupa en las circunstancias concretas de la vida, siendo que el pasaje de la consciencia social para individual ocurre por las propias del hombre en cuanto ser social se producen bajo una forma absolutamente específica – bajo la forma de un proceso de apropiación, de adquisición”.

El autor argumenta que la formación del individuo ocurre por medio de su actividad con la realidad circundante, o sea, las significaciones son producidas en el conjunto de la actividad humana en la interacción con la realidad objetiva. Eso ocurre, en las palabras de Libâneo y Freitas (2013, p. 330), “por medio de la apropiación de la experiencia social histórica, el sujeto individual reproduce en si la actividad colectiva y las formas histórico-sociales de la actividad”. Por esa razón conceptos históricamente formados en la sociedad existen en las formas de la actividad humana resultante del reflejo racional de los objetos, dando origen a las significaciones.

El resultado de la actividad humana adquiere objetividad en los productos materiales e inmateriales, por la producción y reproducción de las relaciones genérico-humanas. Nascimento (2014, p.11, itálicos de la autora) señala que el “estudio de los *objetos de enseñanza* de la Educación Física se direcciona a una síntesis de los conocimientos *generales* encarnados en las diferentes manifestaciones corporales existentes en nuestra sociedad, tal cual el Juego, la Lucha, la Danza, el Circo, el Atletismo y la Gimnasia.” Esos objetos son particularidades de actividades humanas de la cultura corporal, que atribuyen determinadas capacidades humano-genéricas.

La Educación Física como particularidad de la actividad humana

Las relaciones de la cultura corporal como objeto ocurren a partir de determinada interpretación dada por el conjunto de relaciones humano-genéricas. Como afirma Davíдов (1988), la comprensión conceptual o el apropiarse teóricamente de un fenómeno es entender su origen y desarrollo a partir de la práctica social que asciende de una necesidad. En ese aspecto, apropiarse del juego, de la danza, de la gimnasia, de la lucha etc. Es comprender el conjunto de la actividad humana y las relaciones que lo originaron. Nascimento (2014, p. 28 – itálicos de la autora) asevera que la “*Educación Física tiene por finalidad enseñar actividades humanas, más precisamente, enseñar los conocimientos humano-genéricos producidos y objetivados en las actividades de la cultura corporal.*”

De acuerdo con la autora, para cumplir tal finalidad es necesario analizar el movimiento lógico e histórico de los objetos, o sea, explicitar las relaciones esenciales intrínsecas a los objetos para, de este modo, al apropiarse de ellos, desarrollar las funciones psíquicas superiores.

Por esa razón, el análisis de los objetos de enseñanza de la Educación Física es un instrumento pedagógico fundamental para la concretización del trabajo educativo que visa desarrollar la personalidad de los estudiantes,

particularmente, a partir del desarrollo de la *imaginación* de los sujetos. (NASCIMENTO, 2014, p. 29 – itálicos de la autora).

La comprensión de las relaciones esenciales-generales de las actividades de la cultura corporal se da bajo la forma de conceptos teóricos en la investigación de lo lógico e histórico que, a su vez, permiten la sistematización de lo *general* del fenómeno.

Para comprender mejor ese proceso necesitamos explicitar el proceso del pensamiento teórico o de generalización de los conceptos. Sobre ese factor Davidov (1882) resalta que la apropiación del conocimiento por el alumno ocurre cuando este consigue relacionarlo con lo real y comprender lo esencial-general de determinado conocimiento, que se manifiesta en todas las particularidades. Sin eso no conseguimos superar el pensamiento empírico y, así, alcanzar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

De acuerdo con Davydov (1988), la generalización de los conceptos ocurre por el reflejo ideal, o sea, el proceso de las formas de idealización de la actividad subjetiva “que permite al sujeto la reproducción mental de la actividad material y, como consecuencia, la realización de experimentos y transformaciones mentales con los objetos de conocimientos.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 334).

El proceso interno que une esos aspectos propios del movimiento del pensamiento humano se constituye por el camino de la abstracción y de la generalización hasta la formación del concepto. Según Libâneo y Freitas (2013, p. 335),

Para llegar al concepto del objeto, el pensamiento del alumno sigue el camino de la abstracción y generalización. Su pensamiento precisa realizar el tránsito y las transformaciones del objeto desde su manifestación abstracta hasta su manifestación concreta, desde su carácter generalizado a su carácter singular. En este tránsito, el proceso de generalización conceptual desempeña una función básica: permite al alumno conocer el objeto percibiendo como su aspecto general también aparece en cada caso particular.

El contenido del pensamiento teórico es el dominio de las particularidades de los fenómenos que inter-relacionadas constituyen un sistema en su totalidad. La construcción de un concepto sobre los objetos significa la idealización de su contenido. De acuerdo con Davidov (1988, p. 126), la “acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia.” Ese tránsito posee carácter altamente cognoscitivo, que con el pasar del tiempo permite la realización de experimentos mentalmente. Davidov (1988) mantiene que las dependencias internas esenciales no pueden estar relacionadas a la mera descripción, no buscan las semejanzas en la objetividad presente, inmediata. Lo interno apenas puede ser descubierto en las mediatizaciones y en las inter-relaciones de los trazos de su formación, presentes en un sistema aparentemente fragmentado dentro del todo.

Para Davydov (1999b, p. 126)

El conocimiento que representa las inter-relaciones entre el contenido interno y externo del material a ser apropiado, entre apariencia y esencia, entre lo original y lo derivado, es llamado conocimiento teórico. Tal conocimiento solamente puede ser apropiado por el alumno si él fuera

capaz de producir el verdadero proceso de su origen, recepción y organización, esto es, cuando el sujeto puede transformar lo material.

El procedimiento de captura racional del objeto concreto ocurre en dos niveles diferentes: “el aspecto inmediato, directo y externo relacionado a la existencia empírica, con lo cual actúa el pensamiento empírico; y el aspecto mediatizado, interno, relacionado a la esencia del objeto, con el cual actúa el pensamiento teórico.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336). El pensamiento teórico, según Davidov (1988, p. 131),

consiste en representar esto concreto como algo en formación, en el proceso de su origen y mediatización, porque sólo dicho proceso conduce a la completa diversidad de las manifestaciones del todo. Se trata de examinar lo concreto en desarrollo, en movimiento, en el que pueden ser descubiertas las conexiones internas del sistema y, con ello, las relaciones de lo singular y lo universal. [...] en estos conceptos se reproduce el proceso de desarrollo, de formación del sistema, de la integridad, de lo concreto y sólo dentro de ese proceso se ponen al descubierto las particularidades y las interrelaciones de los objetos singulares.

La representación ideal de lo concreto expresa la esencia que es determinada por lo universal de lo material. O sea, el pensamiento teórico asciende a la interrelación entre lo universal y lo particular.

Mediante los procesos que ocurren en el movimiento del pensamiento—abstracción y generalización—, el alumno puede identificar “las relaciones genéticas del objeto del conocimiento, su ‘célula’ o principio general que le sirve como una base para analizar el objeto desde su origen hasta transformaciones y relaciones internas que constituyen su esencia.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

Davidov (1988, p. 148) resalta que durante la investigación “se ha separado la ‘célula’ de cierto todo, con ello se ha creado el fundamento para su deducción genética por medio de la recreación del sistema de conexiones que refleja el desarrollo de la esencia”. Eso ocurre en el movimiento de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto pensado.

En este sentido Davidov (1988, p. 147) afirma que

La esencia es la conexión interna que, como fuente única, como base genética, determina todas las otras especificidades particulares del todo. Se trata de enlaces objetivos, los que en su desmembración y manifestación aseguran la unidad de los aspectos del todo, es decir, dan al objeto un carácter concreto. En este sentido, la esencia es la determinación universal del objeto.

Esa recreación de lo concreto está orientada por la síntesis mental, que es la finalidad del pensamiento teórico. Como explicita Davidov (1982, p. 352 – grifos del autor), el pensamiento teórico se efectiva por dos movimientos fundamentales:

1) sobre la base del **análisis** de los datos fácticos y de su generalización se destaca la enjundiosa abstracción real, consolidativa de la esencia del objeto concreto estudiado y expresada en forma de concepto sobre su “célula”; 2) luego, mediante la revelación de las contradicciones en dicha “célula” y determinación del método de solución práctica de las mismas, sigue la **ascensión** de la esencia abstracta y del encadenamiento general indiviso a la unidad de las diversas facetas del todo en desarrollo, a lo concreto.

De ese modo, el concepto es formado por el conjunto de relaciones dinámicas que los estudiantes descubren en la esencia del objeto (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). De acuerdo con Nascimento (2014, p.33), la orientación para analizar los objetos de enseñanza de la Educación Física se sustenta en dos aspectos: en la identificación de las relaciones internas y en la explicación de las relaciones que generan existencia de las diversificadas formas de actividad de la cultura corporal. “[...] esas relaciones esenciales sintetizan determinadas capacidades o modos de acción humano-genéricos, modos de relación con los otros, con el mundo y consigo.”

Nascimento (2014, p. 38 – itálicos de la autora) señala que, diferente del abordaje empírico (límite del fenómeno) o de la idealista (abstracciones), el punto de partida del “análisis de las actividades de la cultura corporal reside en las *relaciones internas*, en aquellas *relaciones sociales*, necesarias y esenciales de la cultura corporal, que están *objetivadas* en sus actividades y que pueden ser transformadas en *conceptos*.”

En ese desarrollo metodológico, la autora establece tres relaciones esenciales-generales de las actividades de la cultura corporal encarnadas en el juego, en la danza, en la lucha, en la gimnasia, las cuales denomina de:

creación de una imagen artística con las acciones corporales, control de las acciones corporales del otro y dominio de la propia acción corporal. Esas son las relaciones esenciales en el ámbito de la práctica corporal en nuestra sociedad y que constituyen, así, el punto de partida real para el análisis de los objetos de enseñanza de Educación Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 42 – itálicos de la autora).

Abordaremos, en la secuencia, las tres dimensiones que componen las actividades de la cultura corporal. En seguida, las actividades de la cultura corporal objetivada en sus particularidades y sintetizada por las relaciones esenciales que poseen una u otra relación esencial dominante, que ocupa el centro de la estructura a la cual se subordinan las demás relaciones. Como expresa Nascimento (2014, p. 46 – itálicos de la autora), ejemplificando las actividades particulares de la cultura corporal,

El control de la acción corporal del otro como el centro de su estructura (el Juego y la Lucha), otras que poseen el *dominio de la propia acción corporal* como centro (la Gimnasia y el Atletismo) y otras que poseen la *creación de una imagen artística* como su objeto central (la Danza y la Mímica), eso no significa que apenas esas relaciones de la cultura corporal hacen o pueden hacer parte de las estructuras particulares de esas actividades.

De esa manera, los objetos de la cultura corporal componen la forma particular de las actividades que solo existen por medio de la reproducción y producción de los sujetos singulares, o sea, por la producción humana objetivada en las riquezas materiales e inmateriales.

A partir de este momento presentaremos más detalladamente lo esencial-general en sus manifestaciones particulares y singulares. Según Nascimento (2014), las formas de rituales del siglo XIII no eran las mismas desde los primordios, pero poseían un origen práctico-utilitario, dando origen a las diversas formas de ritos conectados a las actividades religiosas. “[...] la ‘danza’ o la representación de un conflicto real a través de acciones de ‘lucha’ o de ‘juego’ era un medio que el hombre

utilizaba en el *intento de controlar la naturaleza* para producir y reproducir sus medios de vida; se vinculaba, por lo tanto, a fines práctico-utilitarios.” (NASCIMENTO, 2014, p. 83 – itálicos de la autora). Apenas posteriormente esas acciones corporales, cuyo objetivo era el dominio de la naturaleza, pasan a adornar, se tornan arte, principalmente por la valorización del cuerpo articulado a la estética.

En el proceso de desarrollo de ritos de las formas simples hasta las más complejas, lo lúdico y lo artístico obtienen autonomía en relación a las esferas utilitarias. A partir de eso las necesidades práctico-utilitarias que son producidas y determinadas por las condiciones sociales asumen relativa autonomía para con las exigencias de la vida cotidiana.

En ese sentido, las relaciones esenciales que estamos analizando – la creación de una imagen artística, el control de la acción corporal del otro, el dominio de la propia acción –, son fruto del desarrollo de las actividades de la cultura corporal, encarnadas en las prácticas corporales elaboradas por la humanidad. Nascimento (2014, p. 84 – itálicos de la autora) explicita que los “momentos históricos anteriores a nuestra sociedad representa la pre historia del desarrollo de las actividades de la cultura corporal, la *génesis* de sus esencias y estructuras o, lo que da lo mismo, los *embriones* para su constitución tal cual conocemos hoy.”

Como ya expuesto anteriormente, el proceso de desarrollo de la danza ascendió por las manifestaciones de las actividades de la cultura corporal en las civilizaciones antiguas y en la Edad Media para suplir determinadas necesidades. Este desenlace permitió acompañar la génesis de las relaciones de creación de una imagen artística, pues, de acuerdo con Nascimento (2014), en esa relación la danza se sintetiza en sus máximas potencialidades.

Al compendiar el contenido de las relaciones esenciales del objeto – en este caso, la creación de una imagen artística –, Nascimento (2014) expone que la composición de una forma escénica se da por la relación recíproca entre una idea artística (intención comunicativa) y los procesos de composición y descomposición de las acciones corporales. En esa dinámica de producción de una forma escénica, más allá de comprender el concepto del objeto, podemos constatar los elementos que delinearían la creación de una imagen artística. Así, es fundamental la producción de una forma escénica para las actividades particulares de la cultura corporal constituyan la centralidad de las relaciones. Según la autora,

una acción corporal ejecutada al sonido de una música no es, en sí, una expresión de la actividad de Danza, del mismo modo que “imitar algo” no es, en sí, una expresión de la actividad Mímica. Para constituirse como una expresión del objeto de creación de una imagen artística, una actividad particular precisa encarnar en su estructura la acción explícita de *organizar las acciones corporales con el fin de producir una forma escénica*. (NASCIMENTO, 2014, p. 136 – itálicos de la autora).

Podemos decir que la dimensión estética no está en los elementos (idea artística, “intención comunicativa” y los procesos de composición y descomposición de las acciones corporales) que componen el objeto, y sí en las relaciones esenciales para producir una forma escénica.

La relación esencial de control de la acción corporal del otro como central se desarrolló en los juegos con pelota en las civilizaciones aztecas y en la Edad Media. Las actividades de la cultura corporal que expresan el objeto – control de la acción corporal del otro – ocupa el centro de la estructura sintetizada de la relación, “objetivos mutuamente opuestos entre sí direccionados a un mismo blanco”,

encarnados en las particularidades de las actividades de juego y lucha (NASCIMENTO, 2014, p. 164).

Una actividad en que esté presente la situación de competición no es suficiente, por sí sola, para que el control de la acción corporal del otro tenga centralidad. Según Nascimento (2014, p. 166 – itálicos de la autora), “la disputa o competición por un mismo *blanco* no es, en sí, la condición necesaria y suficiente para hacer nacer la relación de control de la acción corporal del otro como el objeto central de una dada actividad de la cultura corporal.”

La autora afirma que en las condiciones del juego, para que la relación esencial de control de la acción corporal del otro se constituya, es necesario que haya relaciones de objetivos mutuamente opuestos en dirección a un mismo blanco.

Así, en la actividad de Juego, se controla el cuerpo del otro para alcanzar el objetivo principal de controlar un determinado espacio. En la actividad de Lucha, se controla el espacio de juego a fin de alcanzar el objetivo principal de controlar el cuerpo del otro. [...] La regla de un juego, definiendo el *espacio, tiempo, modos de acción válidos* entre los participantes y los *objetivos específicos* a ser alcanzados, es condición determinante para el surgimiento de cualquier forma de juego. (NASCIMENTO, 2014, p.169 – itálicos de la autora).

La comprensión del juego para más allá de las manifestaciones inmediatas significa producir, para sí, un nuevo saber sobre ese que, por su vez, se torna conocimiento de la dinámica y lógica del juego y/o lucha resumidos en el control de la acción corporal del otro.

Entre los conocimientos que la autora destaca están los estratégicos y tácticos, afirmando que estas particularidades de juego producen conocimientos aprendidos en el juego propiamente dicho; consecuentemente, esos juegos representan conocimientos particulares, que se expresan como conocimientos generales en las diversas formas singulares del juego y/o lucha. Resaltamos que para la enseñanza de los juegos no bastan los conocimientos generales, “al contrario, es preciso – para cada juego – producir un análisis exacto del modo como esos conocimientos generales efectivamente se desarrollan y se manifiestan en las condiciones y características particulares del juego y/o lucha en cuestión” (NASCIMENTO, 2014, p. 208).

Así, los conocimientos de esa relación – juego y lucha – no están en cuestión apenas en las situaciones singulares objetivas de determinado juego o lucha, pero sí en la síntesis de los principios de juego y lucha, que por su vez exprimen los conocimientos generales de todas las manifestaciones particulares de juego. De ese modo, la síntesis de los conocimientos teóricos de las particularidades relacionadas al juego y las luchas permite el entendimiento de esa relación para posibilitar un actuar mejor, consciente, autónomo en las situaciones de juego y/o lucha y, consecuentemente, creadoramente (NASCIMENTO, 2014).

Dando continuidad a la discusión de lo esencial-general de la Educación Física, que se constituye en las relaciones esenciales, abordaremos la relación de *dominio de la propia acción corporal*, considerando las acciones competitivas de destrezas corporales, atributos de esa relación.

La centralidad del dominio de la propia acción corporal se expresa en las actividades de gimnasia y atletismo. Para Nascimento (2014), esa relación sintetiza “medios técnicos en relación a metas posibles”. La meta propuesta por el juego, como ejemplifica la autora, “llegar lo más rápido posible en el blanco”, se transforma

en los sujetos en propia meta a partir de las condiciones objetivas posibles para alcanzar determinado objetivo. En ese sentido, para dominar la meta es preciso medios técnicos que gobiernan las acciones del sujeto a fin de suplir su objetivo.

En el proceso para alcanzar la meta es preciso tanto capacidades físicas – fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, etc. – cuanto destrezas – habilidades corporales. Esos dos elementos constituyen medios necesarios para dominar la propia acción corporal intrínseca en el conjunto de técnicas relacionadas a alcanzar la meta previamente idealizada.

De ese modo, la relación que constituye la gimnasia y el atletismo se presenta con diversas características, las cuales configuran otras singularidades (modalidades) que tienen por relación esencial-general el dominio de la propia acción corporal. La autora marca que la centralidad de esa relación permite abordar otras formas de modalidades particularidades, como por ejemplo, en el atletismo, las carreras, los saltos y los lanzamientos; en la gimnasia, con aparatos, en el suelo y con instrumentos. Por lo tanto, podemos comprender todas las actividades de la cultura corporal que poseen esa relación como centralidad.

[...] de las actividades de Atletismo y Gimnasia, como representantes de la relación de *dominio de la propia acción* en la dirección de producción de una marca externa y una marca interna (respectivamente), estamos tratándolas como “modalidades” o ejemplos de esas estructuras y no como término genérico que abarcaría todas las formas de actividades de la cultura corporal que posean esa misma relación como el centro de sus estructuras. De este modo, al revés de analizar el Atletismo y la Gimnasia, podríamos analizar, igualmente, la Natación y el Salto ornamental; o el Tiro y el Nado Sincronizado. (NASCIMENTO, 2014, p. 231 – itálicos de la autora).

Con todo, ratificamos que cualquier relación con las particularidades de las manifestaciones corporales, sintetizadas por el dominio de la propia acción corporal, se materializa como marca interna y externa, siendo esta una creación para sí a partir de la dinámica entre la meta estimada y los medios técnicos para alcanzar el objetivo. Esa relación es fundamental para que los individuos consigan dominar sus acciones ante el máximo de sus posibilidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Las diversas posibilidades de actividades humanas apropiadas por los sujetos singulares en sus condiciones socio-históricas corroboran para el proceso de desarrollo psíquico de los escolares y en la formación de los seres humanos inducidos por los *conceptos teóricos*. De esa manera, la organización de la actividad de enseñanza debe estar orientada para superar la forma hegemónica de las relaciones con las actividades humanas, lo que implica superar los límites de la forma empírica.

En este texto buscamos presentar las actividades de la cultura corporal que se expresan en las relaciones esenciales – creación de una imagen artística corporal, control de la acción corporal del otro y dominio de la propia acción corporal – que en lo inmediato se manifiestan en formas particulares como la danza, la mímica, el juego, la lucha, la gimnasia, el atletismo, entre otras. Esas son fruto de las relaciones objetivas de la realidad concreta establecidas por el hombre y el medio, a fin de suplir una necesidad.

Con todo, es en ese contexto que la Educación Física, al trabajar efectivamente con la didáctica desarrollante, puede contribuir para el desarrollo del pensamiento teórico y, así, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Todo eso, teniendo en vista la necesidad de la formación de la personalidad de las nuevas generaciones con prioridad al desarrollo del hombre frente a las eventualidades de la vida, creación de nuevas formas de vida social, nuevas estructuras, tipos de actividades y valores sociales.

Referencias

1. Araújo, L; Domingues, S.; Kunz, E; Surdi, A. (2010). Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. *Pensar a Prática*, 13(3).
2. Boccato V. R., C. (2006). Metodologia da Pesquisa Bibliográfica na Área Odontológica e o Artigo Científico Como Forma de Comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo*, 18(3), 265-74.
3. Davídov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, Rússia: Progreso.
4. Davidov, V. (1999a). O que é atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, n. 7. p.1-9.
5. Davydov, V. (1999b). A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: Hedegaard, M. & Jensen, U. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press.
6. Davýdov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
7. Demo, P. (2006). *Pesquisa, Princípio Científico e Educativo*. São Paulo, Brasil: Cortez.
8. Galperim, P., Zaporózhets, A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: Shuare, M. (Comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS*. Moscú, Rússia: Progreso.
9. Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí, Brasil: Unijuí.
10. Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Brasil: Unijuí.
11. Kunz, E. & Trebels, A. (2006). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí, Brasil: Unijuí.
12. Leontiev, A. (1959). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Brasil: Moraes.
13. Lessa, S. & TONET, I. (2008). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
14. Libâneo, J. C. & Freitas, R. A. M. M. (2013) Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, Brasil: Edufu, 315-350.
15. Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (2013). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, Brasil: Edufu.
16. Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
17. Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

18. Nascimento, C. (2014). *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
19. Rubinstein, S. (1977). *Princípios de psicologia geral*. Lisboa, Portugal: Estampa.
20. Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
21. Soares, C. Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo, Brasil: Cortez.
22. Trebels, A. (2006). A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do “Se-movimentar”. In: Kunz, E. & Trebels, A. (Org.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí, Brasil: Unijuí, 23-48.